

<https://helda.helsinki.fi>

Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ja opettaminen

Ketonen, Ritva

Gaudeamus

2019

Ketonen , R 2019 , Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ja opettaminen . julkaisussa M Takala & L Kairaluoma (toim) , Lukivaikkeudesta lukitukseen . Gaudeamus , Helsinki , Sivut 105-117 .

<http://hdl.handle.net/10138/309905>

unspecified
publishedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

5

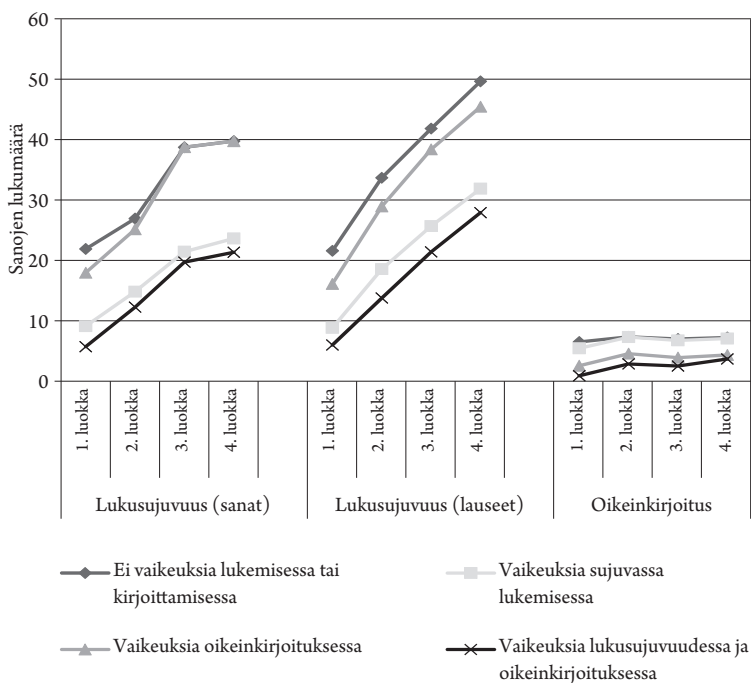
LUKEMAAN JA KIRJOITTAMAAN OPPIMINEN JA OPETTAMINEN

Ritva Ketonen

Tarkastelen tässä luvussa luku- ja kirjoitustaidon oppimista ja opettamista ensimmäisellä ja toisella luokalla, jolloin luodaan näiden taitojen perusta. Alaluokilla oppilaat oppivat myös, kuinka tekstiä tuotetaan. Lisäksi he tutustuvat laajemmin kieleen, kirjallisuuteen ja kulttuuriin. Painotus on laaja-alaisessa osaamisessa, johon kuuluu muun muassa tieto- ja viestintätekniikan käyttöä sekä monilukutaidon harjoittelua. Monilukutaidolla tarkoitetaan taitoa tuottaa ja tulkita erilaisia tekstejä. Alkuopetuksessa tämä tarkoittaa, että oppilaita kannustetaan kiinnostumaan erityyppisistä teksteistä. Sopivia tekstejä he löytävät esimerkiksi lastenkirjallisuudesta ja opettajan ohjaamana eri medioista. Tekstejä tarkastelemalla ja niiden sisältöä pohtimalla oppilaiden sanavarasto karttuu, heidän tietomääränsä kasvaa ja he saavat uusia elämyksiä. Tärkeää on, että oppilaat innostuvat lukemaan ja kirjoittamaan sekä hankkimaan tietoa omatoimisesti.

Pienestä pitäen lapset tutustuvat kotona ja kodin ulkopuolella ympäristöön, jossa näkyy kirjaimia ja tekstejä. Lapset oivaltavat yleensä jo paljon ennen kouluikää kirjoitetun ja luetun kielen yhteyden. Suomessa lapset oppivatkin teknisen lukutaidon varsin nopeasti. Teknisellä lukutaidolla tarkoitetaan sujuvaa ja

virheetöntä sanantunnistamisen taitoa. Koulun alkaessa keskimäärin reilu kolmannes lapsista osaa lukea. Määrä voi vaihdella esimerkiksi sen mukaan, miten paljon varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on painotettu lukemisvalmiuksia. Kuvassa 3 on nähtävissä, miten lasten luku- ja kirjoitustaito kehittyy eri ryhmissä 1.–4. luokilla. Tässä yli 2000 suomalaislapsen seurannassa¹ hyvät lukijat, joita oli suurin osa lapsista, lukivat ensimmäisen luokan keväällä sanoja keskimäärin 21,9 (hajonta 8,3) kahdessa minuutissa, kun taas heikoimmat lukijat, joilla oli ongelmia myös oikeinkirjoituksessa, lukivat 5,7 sanaa (hajonta 3,5). Heikoimpia lukijoita oli tässä seurannassa kolme prosenttia. Siten useimmat oppilaat



Kuva 3. Lukeminen ja kirjoittaminen 1.–4. luokilla eri ryhmissä (Torppa ym. 2017).

oppivat ensimmäisen luokan loppuun mennessä peruslukutaidon eli dekodeeraus.² Sanelutehtävässä oppilaat, joilla ei ollut vaikeuksia lukemisessa eikä kirjoittamisessa, kirjoittivat keskimäärin 6,5 sanaa (hajonta 1,3), kun taas oppilaat, joilla oli vaikeuksia molemmilla alueilla, kirjoittivat 0,9 sanaa (hajonta 1,3). Ryhmien erot pysyivät varsin tasaisina neljän vuoden seurannassa, ja osalla oppilaista oli vaikeuksia pelkästään oikeinkirjoituksessa ja osalla sujuvassa lukemisessa.

Ensimmäisen luokan alussa lasten lukutaito voi vaihdella paljon: on taitavia, kirjoja lukevia lukijoita ja toisaalta myös aloittelevia lukijoita, jotka harjoittelevat vielä kirjaimia. Lukemaan opettamisen eriyttäminen onkin hyvin tärkeää; jokaiselle lapselle tulee olla tarjolla omantasoista luettavaa.

Koulussa saatavan opetuksen ohella lukemaan oppimiseen vaikuttavat myös koti ja kaverit. Pitkään on esimerkiksi tiedetty, että vanhemman ja lapsen yhteiset lukutuokiot esiopetusiässä edistävät lasten lukutaitoa kouluiässä.³ Myös huoltajien lämmin emotionaalinen tuki lukemaan oppimisessa on tärkeää. Alkuportaattipitkitäistutkimuksessa seurattiin ensimmäisen luokan lasten lukutaitoa ja havaittiin, että äidin antama tuki hyödytti erityisesti heikkoja lukijoita mutta ei niinkään hyviä lukijoita.⁴ Tätä selitti se, että äidit aktivoituivat auttamaan lapsiaan, joilla ilmeni pulmia. Lapset edistyivät lukutaidossa parhaiten silloin, kun säännöllinen tuki koti-tehtävien teossa yhdistyi emotionaaliseen lämpöön. Myös kaverit vaikuttavat lukutaidon edistymiseen jo alakouluvaiheessa. Esimerkiksi, kun tutkittiin 1003 suomalaisoppilaan sosiaalisia suhteita ja lukutaitoa 1.–4. luokilla, havaittiin, että oppilailta oli taipumus valita uusia ystäviä näiden lukutaidon sujuvuuden perusteella.⁵ Erityisesti ystävyys-suhteita syntyi niiden oppilaiden keskuudessa, joilla oli positiivinen käsitys omasta lukutaidosta ja jotka olivat sujuvia lukijoita. Lisäksi ajan mittaan näiden ystävysten lukusujuvuus ja luetun ymmärtämisen taito tulivat samankaltaisemmiksi.

Lukutaidon kehitystä kuvaavat mallit tulevat englannin kielestä. Niissä esitetään yleensä kaksi tekstin prosessointitapaa, joista toinen pohjautuu visuaaliseen sanantunnistukseen ja toinen kirjain-äännevastaavuuden käyttöön. Usein käytettyjä klassisia malleja ovat Frithin (1986) vaihemalli⁶ ja Ehrin (1998) malli.⁷ Tunnetun kehityopsykologin Uta Frithin vaihemallissa lapsi oppii ensin tunnistamaan sanan visuaalisesti ja vasta tämän jälkeen käyttää apuna kirjain-äännevastaavuutta. Mallin mukaan varsinainen lukutaidon kehitys alkaa, kun lapsi ryhtyy havainnoimaan ympäristön kirjoitettua kieltä, tunnistaa sanoja tai logoja (Sokos, Volvo) niiden omassa ympäristössään ja lukee sanoja arvaamalla tai muistamalla niiden ulkoasun. Frith nimittää vaihetta *logografiseksi*. Myös yhdysvaltalaisen kasvatopsykologin Linnea C. Ehrin mallissa lapsi tunnistaa lukutaidon alkuvaiheessa sanoja niiden ulkoasun perusteella. Aika ajoin hän osaa yhdistää sanan visuaalisen asun ja sen merkityksen toisiinsa. Ehri kutsuu tätä vaihetta *esialfabeettiseksi* vaiheeksi. Vaihe vastaa pitkälti Frithin logografista vaihetta. Ehrin seuraavassa, *osittaisalfabeettisessa* vaiheessa sanojen alku- ja loppuäänteitä käytetään vihjeinä, joiden avulla lapsi voi tunnistaa sanoja. Silloin kirjain-äännevastaavuus kehittyy. Sanantunnistusta helpottaa tuttu konteksti.

Seuraavasta vaiheesta sekä Frith että Ehri käyttävät nimitystä *alfabeettinen*. Tässä vaiheessa lapsi osaa hyödyntää kirjain-äännevastaavuutta ja pystyy yhdistämään äänteitä sanoiksi ja epäsanoina. Harjoituksen myötä lukeminen sujuvoituu. On puhuttu myös itseoppimisesta (*self-teaching*).⁸ Kun lapsi etenkin säännönmukaisissa kielissä pystyy lukemaan lähes mitä sanoja tahansa, hän saa paljon harjoitusta ja hänen lukemisensa kehittyy sujuvammaksi. Viimeisessä vaiheessa, jota Frith kutsuu *ortografiseksi* ja Ehri *vahvistuneeksi alfabeettiseksi*, sanojen ja sananosien

(esimerkiksi tavujen) tunnistus kehittyy ja lapsi tunnistaa sanoja yhä nopeammin. Silloin myös lapsen sananvarasto kasvaa.

Säännönmukaisissa kielissä, kuten suomessa, Frithin ja Ehrin mallien lukutaidon oppimisen vaiheet ovat osittain erilaisia kuin englannin kielessä. Esimerkiksi italiankielisillä alueilla⁹ havaittiin, että lapset eivät juurikaan käyttäneet logografista vaihetta, vaan heidän lukutaitonsa kehittyi, kun he oivalsivat kirjain-äännevastaavuuden. Logografinen ja osittaisalfabeettinen vaihe näyttävät liittyvän lähinnä englannin kielen lukemaan oppimiseen.¹⁰ Johtopäätöksenä voikin sanoa, että mitä säännönmukaisempi kirjain-äännevastaavuus kielessä on, sitä nopeammin lapset etenevät alfabeettiseen vaiheeseen.

LUKEMAAN OPETTAMINEN

Lukemaan opettamisen menetelmät jaetaan synteettisiin ja analyttisiin. Lisäksi on olemassa näitä kahta menetelmää yhdistäviä menetelmiä, kuten erityisopetuksessa käytettävä CID-menetelmä, jota usein käytetään KPL-kokosanamenetelmän kanssa. Kokeneet opettajat voivat yhdistää eri menetelmiä ja poimia niistä opetuksensa parhaiten soveltuvia osia.

Synteettinen menetelmä lähtee liikkeelle äänteistä ja kirjaimista, jolloin sen etuna on virheettömämpi lukeminen ja oikeinkirjoitus. Tällainen tarkka tavujen ja sanojen analysointi sopii hyvin etenkin enemmän harjoitusta vaativille oppilaille. Toisaalta huolelliseen lukutapaan keskittyminen voi hidastaa lukemisen sujuvoitumista. Suomessa lukemaan opettaminen tapahtuu pääosin synteettisen KÄTS-menetelmän¹¹ (kirjain, äänne, tavu, sana) pohjalta. Menetelmä sopii hyvin suomen kieleen, koska kirjain-äännevastaavuus (grafeemi-foneemivastaavuus) on kielessämme hyvin säännönmukainen (tästä tarkemmin, ks. tämän teoksen luku 2). Suomen kielessä on 21 foneemia (d, h, j, k, l, m, n, p, r, s, t, v, äng-äänne, a,

e, i, o, u, y, ä ja ö) ja lisäksi neljä lainasanoissa esiintyvää foneemia (b, f, g ja š). Näitä kaikkia vastaa oma grafeeminsa lukuun ottamatta äng-äännettä, jolla ei ole omaa kirjainmerkkiä. Kun lapsi oppii yhdistämään kirjaimia vastaavia äännteitä tavuiksi ja sanoiksi, hän on oivaltanut lukemisen perustaidon eli dekodeauksen. Tutkijat ovat varsin yksimielisiä siitä, että fonologinen tietoisuus – erityisesti kirjain-äännevastaavuus – sekä kirjaintuntemus ennustavat parhaiten lapsen alkavaa lukutaitoa (ks. luku 6). Lukemaan oppimista suomen kielessä helpottaa myös se, että kirjaimen nimestä voi päätellä kirjaimen äänneasu. Lisäksi kielessämme on paljon pitkiä sanoja, joita on helpompi oppia lukemaan äänne äänneeltä kuin hahmottamalla niitä kokonaisina sanoina.

Yleensä opettaja johdattelee oppilaat uuteen kirjaimeen kertomuksella ja innostavalla (aapisen) kuvalla. Oppilaat tutustuvat sekä uuden kirjaimen muotoon että sen ääneen eli äänteeseen. Äännettä harjoitellaan muun muassa lorujen ja riimien avulla sekä kuuntelemalla, miltä äänne kuulostaa, ja katsomalla, miltä suu ja huulet näyttävät, kun äännettä lausutaan. Harjoiteltavaa kirjainta ja äännettä etsitään sanoista ja teksteistä sekä kuunnellaan, missä kohtaa sanassa se kuuluu. Äänteiden yhdistäminen tavuiksi aloitetaan kirjain-äänneharjoittelun yhteydessä. Tämä taito on lukutaidon tärkeä ensiaskel. Oppilaat oivaltavat yleensä äänteiden yhdistämisen idean varsin nopeasti, toiset tarvitsevat enemmän harjoitusta. Lukuharjoittelussa äännteitä yhdistetään aluksi helpoiksi tavuiksi (o-i, a-i) ja vähitellen tavuja lihotetaan lisäämällä tavuun alkukirjain tai loppukirjain (esim. k-oi, ku-k, kau-p). Tavuja luetaan vaikeutuvista tavulistoista ja niitä yhdistetään sanoiksi (au-to) ja sanoja lauseiksi. Sitä mukaa kuin oppilaiden taidot automatisoituvat, heidän lukemisensa muuttuu sujuvammaksi. Sujuva lukeminen edellyttää, että oppilas lukee mahdollisimman paljon ja erityyppisiä tekstejä. Suomenkielisillä lapsilla tehdyssä toistavan lukemisen harjoittelututkimuksessa havaittiin, että tavujen

lukemisesta voi olla apua lukemisen sujuvoittamiseen.¹² Tavutason automatisoituminen kehittää nopeaa sanantunnistusta, jota suomen kielen taivutusmuodot ja pitkät, monitavuiset sanat voivat vaikeuttaa. Myös psykologi Riikka Heikkilän väitöskirjassa saatiin samansuuntaisia tuloksia, mutta toisaalta todettiin, että on kiinnitettävä erityisesti huomiota siihen, miten harjoitteluvaikutukset yleistyvät muihin sanoihin ja teksteihin.¹³

Lukemisen harjoittelu on hyvin monipuolista. Oppilaat esimerkiksi lukevat pieniä vuorokeskusteluja, vastaavat lukemiinsa kysymyksiin ja arvoituksiin ja näyttävät lukemiaan tarinoita. Luetusta keskustellaan ja tehdään päätelmiä. Oppilaat voivat myös vertailla sanojen pituuksia ja pohtia niiden merkityksiä sekä hakea tietoa eri medioista. Toisin sanoen luetun ymmärtämisen harjoittelu kulkee käsi kädessä peruslukutaidon oppimisen kanssa alusta alkaen. Eritasoisille lukijoille tarjotaan lukemista helpoista tavuisista pidempiin teksteihin asti. Taitavimmat lukijat voivat lukea jo muutakin kirjallisuutta, kun taas paljon harjoitusta tarvitsevat oppilaat saavat lisäharjoituksia, jotka kertaavat perusasioita. Jos oppilas ei edisty odotetulla tavalla, tehokkaaksi lisäharjoitteluksi¹⁴ on osoittautunut systemaattinen kirjain-äännevastaavuuden harjoittelu (esim. Ekapelin avulla, ks. tämän teoksen luku 2), äänneiden yhdistäminen tavuiksi ja morfeemeiksi¹⁵ (synteesi) sekä äänneiden ja tavujen erottelu sanoista (analyysi). Lisäharjoittelu on aloitettava mahdollisimman varhain, heti pulmien ilmaannuttua (harjoittelusta tarkemmin, ks. luku 6).

Analyttisissa menetelmissä edetään suuremmista kokonaisuuksista, kuten kokonaisesta tekstistä tai sanasta, pienempiin osiin, tavuihin ja kirjaimiin. Kokosanamenetelmä ja muut analyttiset menetelmät soveltuvat paremmin kieliin, joissa kirjaimen ja äänteen vastaavuus on epäsäännönmukainen, kuten englannin kielessä. Menetelmien etuna pidetään sitä, että oppilaiden lukumotivaatio säilyy paremmin, koska harjoittelu alkaa merkityksellisistä

yksiköistä. Lisäksi oppilaat kirjoittavat paljon. Menetelmien etuna käyttäjät pitävät myös sitä, että oppilaiden lukutekniikka kehittyy nopeammin sujuvammaksi, kun he lukevat suurempia kokonaisuuksia. Toisaalta menetelmät tukevat vähemmän suomen kielen pitkien sanojen lukemista ja oikeinkirjoituksen oppimista.¹⁶

Analyttisistä menetelmistä Suomessa käytetään eniten ruotsalaisen Ulrika Leimarin¹⁷ kehittämää LPP-menetelmää (lyhenne tulee sanoista ”lukemaan puheen perusteella”), jonka perusajatuksena on, että oppilaat ymmärtävät puhutun ja kirjoitetun kielen yhteyden. Siinä opettaja ohjaa keskustelua oppilaiden kanssa ja keskustelun pohjalta laaditaan yhteinen teksti (saneluvaihe), jota oppilaat analysoivat etsien tekstistä sanoja, tavuja ja kirjaimia (laborointivaihe). Tarkastelun kohteena voivat olla vaikkapa pitkät vokaalit, geminaatat tai kirjain-äännevastaavuus. Näin menetelmä sivuaa myös KÄTS-menetelmää. Opettaja käy tekstiä läpi myös jokaisen oppilaan kanssa yksilöllisesti, ja oppilas merkitsee tekstistä sanat, jotka hän osaa lukea tai haluaa oppia lukemaan (uudelleenlukemisvaihe). Lopuksi oppilaat kirjoittavat tekstin sanoja sanakortteihin, ja kun sana osataan lukea, se kuvitetaan ja lisätään omaan sanalaatikkoon (jälkikäsittelevaihe). LPP-menetelmästä on tehty sovellus myös viittomakieleen, LVP (”lukemaan viittomisen perusteella”).

CID-assosiaatiomenetelmä on lukemaanopettamismenetelmä, jonka Mildred McGinnis kehitti 1920-luvulla Yhdysvalloissa työkennellessään lasten kanssa, joilla oli ”synnynnäinen afasia” eli nykyisin kehityksellinen kielihäiriö. CID tulee sanoista Central Institute for the Deaf, jonka johtajana McGinnis oli pitkään. Suomessa CID-menetelmää käytetään osana muun muassa kehitysvammaisten, kielihäiriöisten ja vaikeasti kuulovammaisten lasten ja nuorten opetusta. Suomeksi on ilmestynyt CID-opas,¹⁸ jossa on otettu huomioon suomen kielen ominaispiirteet ja tarkempi oppimistulosten seuranta. Lisäksi opettajille on laadittu

työskentelyn tueksi tarkka opetussuunnitelma. CID-menetelmä on synteettinen: se etenee yksittäisistä, ääntämisen kannalta helppoista kirjaimista ja niitä vastaavista äänteistä tavuihin, sanoihin ja lauseisiin. Jos oppilaalla on suuria kielellisiä vaikeuksia, harjoittelu voidaan aloittaa sadalla perustavalla. Silloin tavoitteena on puheen ymmärtämis- ja tuottamistaitojen kehittäminen ja tavujen sekä niistä muodostettujen sanojen kirjoitetun muodon tunnistaminen. Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa korostetaan kirjain-äännevastaavuuden oppimista ja kokoavaa, äänteitä yhdistävää lukustrategiaa. Menetelmä on erittäin systemaattinen, ja siinä noudatetaan kirjain- ja tavutasolla tiettyä toistuvaa opetustaavaa, jonka vaiheet ovat ääntäminen, huulioluku, kuunteleminen ja kirjoittaminen. Näissä kaikissa vaiheissa oppilaat toistavat opettajan mallin mukaan kirjain- tai tavudrillejä. Mahdollisimman pian pyritään yhdistämään tavuista sanoja, jotta oppilas näkee tavuharjoittelun mielekkyyden. Myöhemmin voidaan mahdollisuuksien mukaan siirtyä vähemmän strukturoituun opetustapaan ja ottaa käyttöön esimerkiksi aapinen.¹⁹

*KPL*²⁰ ("kuuntelen, puhun, luen") on kokosananamenetelmä, jota käytetään yleensä synteettisen menetelmän (esim. CID- tai KÄTS-menetelmän) yhteydessä. Materiaali sisältää käyttäjänoppaan, 240 kuvakorttia ja niitä vastaavat sanakortit, lisätehtäviä ja verkosta tulostettavia tehtäviä. Tavoitteena on kehittää oppijan käsite- ja sanavarastoa ja tutustuttaa hänet kirjoitettuun suomen kieleen. Menetelmää voi käyttää joustavasti myös esimerkiksi suomi toisena kielenä -opetuksessa ja vaativan erityisen tuen oppijoiden kanssa.

Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen tietokoneella kirjoittamisen avulla perustuu tutkimustuloksiin,²¹ joiden mukaan kirjoittaminen helpottaa lukemaan oppimista. Koska käsin kirjoittaminen on usein pienille oppilaille työlästä, he käyttävät tietokoneen näppäimistöä. Pohjoismaissa ja Virossa toteutettiin vuosina

1999–2002 tutkimusprojekti, jonka pohjalta norjalainen pedagogi Arne Trageton kirjoitti menetelmästä oppaan. Oppilaat aloittavat tutustumalla näppäimistöön, kirjoittamalla kirjaimia ja kirjainjonoja. Vähitellen he oivaltavat, miten sanoja voi kirjoittaa. On tärkeää, että oppilaat työskentelevät pareittain. Näin he voivat keskustella, auttaa ja kannustaa toisiaan. Sanoista muodostuu pieniä tarinoita ja omia kirjoja, joita oppilaat sitten kuvittavat. Jokaisen tulee voida edetä oman taitonsa mukaan. Menetelmän etuna Trageton pitää sitä, että tietokoneella tai tabletilla kirjoittaminen helpottaa niiden oppilaiden kirjoittamista, joille käsin kirjoittaminen tuottaa vaikeuksia. Lisäksi menetelmä korostaa oppilaiden oma-aloitteisuutta ja luovuutta, koska he kirjoittavat ja lukevat ja kuvittavat paljon omia tekstejään. Pienessä opetuskokeilussa havaittiin, että esikoululaiset ja ekaluokkalaiset olivat innostuneita tietokoneharjoittelusta ja toimivat yhdessä auttaen toisiaan. Puutteena tuli esille se, että oikeinkirjoitukseen ei kiinnitetty riittävästi huomiota.²²

KIRJOITTAMAAN OPPIMINEN JA OPETTAMINEN

Aloitteleva kirjoittaja joutuu analysoimaan sanan äännerakennetta tarkasti, joten hänen on hallittava äänne-kirjainvastaavuus. Sanojen tarkkaa tavuttamista harjoitellaan myös runsaasti, koska suomen kielessä on selkeä tavurakenne ja – erikseen harjoiteltavia poikkeuksia lukuun ottamatta – oppilas voi kirjoittaa tavujen äänteitä vastaavat kirjaimet ja oppia näin sanatasoisen oikeinkirjoituksen. Tarkalla tavuttamisella tarkoitetaan sitä, että tavut äännetään huolellisesti (kaup-pa), jolloin opitaan kirjoittamaan suomen kielessä haasteelliset kaksoiskonsonantit.

Oikeinkirjoitustaito kehittyy vastavuoroisesti lukemisen kanssa, ja sen kehitysvaiheet vastaavat pitkälti lukutaidon vaiheita. Ehrin neliportaisessa mallissa²³ kirjoitustaidon ensimmäisessä,

esikommunikatiivisessa vaiheessa lapsi harjoittelee aluksi kirjainten näköisten merkkien kirjoittamista (ns. pseudokirjaimet). Vähitellen tuotokset muistuttavat yhä enemmän oikeita kirjaimia. Seuraavassa, *osittaisfoneettisessa* vaiheessa hän osaa jo ajoittain käyttää äänteitä vastaavia kirjaimia. Kolmannessa eli *foneettisessa* vaiheessa lapsi hallitsee äänne-kirjainvastaavuuden. Silloin hänen kirjoittamansa sanat sisältävät kaikki tai melkein kaikki sanan äänteitä vastaavat kirjaimet. Viimeisessä eli *siirtymävaiheessa* lapsi oivaltaa jo laajemmin sanojen kirjoitus- ja äänneasun yhteyksiä ja oikeinkirjoitus sujuvoituu. Suomalaislapset oppivat oikeinkirjoituksen nopeasti, koska oikeinkirjoituksessa – kuten lukemisessäkin – voi lähes täysin hyödyntää äänne-kirjainvastaavuutta. Lasten kirjoitustaidot ovat koulun alkaessa varsin erilaisia, mutta erot tasoittuvat kouluopetuksen myötä nopeasti. Alkuportaatt seurantatutkimuksessa havaittiin kuitenkin, että lapsilla, joilla oli todettu esiopetusässä riski lukemisvaikeuksiin, myös oikeinkirjoitus kehittyi muita lapsia hitaammin ja osalla näistä lapsista vaikeudet näyttivät olevan pitkäaikaisia.²⁴

Kirjoittaminen vaatii myös hieno- ja karkeamotoriikkaa, visuaalista havaitsemista ja hyvää kynäotetta. Nykytutkimuksen valossa käsin kirjoittaminen luku- ja kirjoitustaidon opettelu- vaiheessa näyttäisi edistävän enemmän kirjainten tunnistamista, lukemaan oppimista ja sanojen kirjoittamista kuin kirjoittaminen näppäimistöllä.²⁵ Etenkin kirjoittamisen alkuvaiheessa tarvitaan motorisia harjoitteita. Karkeamotoriset harjoitteet tukevat hienomotoriikan kehitystä, ja hienomotorisilla harjoitteilla kehitetään silmä-käsikoordinaatiota ja kämmenen lihasten ja sormien hallintaa. Siten kirjoittaminen vaatii silmien ja sormien liikkeiden tarkkaa säätelyä ja säännöllistä harjoittelua.²⁶

Tällä hetkellä voimassa olevan opetussuunnitelman mukaan²⁷ kirjoittamisen opetuksessa 1.–2. luokilla oppilaat opettelevat isojen ja pienten tekstauskirjainten piirtämistä ja niillä kirjoittamista

sekä näppäintaitoja. Näiden perustaitojen harjoittelu säilynee vastaisuudessaakin keskeisenä. Oikeinkirjoitustaidon kehittymistä tuetaan fonologisen tietoisuuden harjoitteiden ja lukemisen avulla. Lisäksi oppilaat harjoittelevat käyttämään omissa teksteissään oikeinkirjoituksen perusasioita ja kirjoitettua kieltä koskevia sopimuksia, kuten sanaväliä, tavutusta, virkettä ja sen lopetusmerkkejä sekä isoa alkukirjainta virkkeen alussa ja tutuissa erisnimissä. Oppilaat kirjoittavat sekä yksin että yhdessä kuvaten esimerkiksi omia kokemuksia ja ajatuksia.

Vuoden 2016 elokuusta alkaen on kirjoittamaan opetuksessa käytetty uusia mallikirjaimia. Vanhan, kaksi kirjoittamistapaa sisältäneen opetuksen tilalla on nyt yksi merkitö, joka toimii sekä käsin kirjoittamisen opettelussa että pohjana omalle käsialalle.²⁸ Muutosta perustellaan sillä, että kirjoittamistavat ovat muuttuneet ja käsin kirjoittaminen on vähentynyt. Ensimmäisellä luokalla kirjaimia harjoitellaan piirtämään samanaikaisesti lukuharjoittelun kanssa. Lukuharjoittelun edetessä myös kirjoittamistehtävät koostuvat vähitellen tavuista ja sanoista sekä lyhyistä virkkeistä. Kun taidot karttuvat, oppilaat tuottavat pieniä kertovia ja kuvaavia tekstejä. Taitavimmat kirjoittajat voivat tuottaa jo pitkiäkin tarinoita. Teksteissä sanavälit, isot kirjaimet ja piste sekä muut kirjoitetun kielen perussäännöt tulevat tutuiksi. Tärkeämpää tässä vaiheessa on kuitenkin tekstin sisältö ja kirjoittamisen ilo.

Oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä seurataan ja arvioidaan säännöllisesti. Seurannan tarkoituksena on saada tietoa oppilaiden edistymisestä, ja opettaja saa samalla palautetta opetuksestaan. Jos oppilas ei edisty toivotusti, hänelle annetaan mahdollisimman pian yleistä tai tehostettua tukea, joka voi olla esimerkiksi luokanopettajan antamaa tukiopetusta tai erityisopetusta joko luokassa yhteisopetuksena tai pienryhmäopetuksena. (Erityisopetuksesta tarkemmin, ks. luku 6.) Tarvittaessa oppilas voi käydä koulupsykologin tutkimuksissa, ja jos vaikeudet ovat

suuria, hänelle voidaan hakea kuntoutusta koulun ulkopuolelta. Koulun alkaessa tehdään alkukartoitus,²⁹ joka selvittää oppilaiden lukutaitoon liittyviä valmiuksia, kuten peruskäsitteiden ymmärtämistä, fonologista tietoisuutta sekä varsinaista luku- ja kirjoitustaitoa. Kouluvuoden aikana oppilaat tekevät arviointitehtäviä, joissa katsotaan, miten he hallitsevat harjoiteltuja asioita. Kevätlukukaudella painottuvat lukusujuvuuteen, luetun ymmärtämiseen kirjoittamiseen liittyvät tehtävät. Oppilaat arvioivat myös itse omia taitojaan.

LOPUKSI

Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen perustaitojen hankkimiseen on aikaa koulussa kaksi ensimmäistä vuotta. Siten oppilaat voivat rauhassa oppia tarvittavan luku- ja kirjoitustaidon, ennen kuin he siirtyvät kolmannelle luokalle. Tärkeintä on, että lapsen oma kiinnostus lukemiseen ja kirjoittamiseen säilyy. Jo koulun alaluokilla lapsen sisäinen motivaatio lukemiseen on yhteydessä siihen, kuinka paljon hän lukee ja millainen hänen luetun ymmärtämisen taitonsa on.³⁰ Kotona lukumotivaatiota voi tukea lukemalla lapselle ja yhdessä lapsen kanssa sekä kuuntelemalla, kun lapsi lukee. Yhteiset kirjastokäynnit ja perheen antama malli lukemisesta tukevat lukemaan oppimista ja lukemisharrastusta. Kouluissa on myös monipuolista toimintaa lukuinnostuksen ylläpitämiseksi ja kasvattamiseksi.

Lisää hyödyllistä tietoa lukutaidosta ja lukemaan oppimisen tukemisesta löytyy muun muassa professori Marja-Kristiina Lerkasen teoksesta *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa* (2013) sekä Lukukeskuksen verkkosivuilta.

5. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ja opettaminen

21. Torppa, Georgiou ym. 2017.
22. Aro 2004.
23. Bus ym. 1995.
24. Silinskas ym. 2013.
25. Kiuru ym. 2017.
26. Frith 1986.
27. Ehri & McCormick 1998.
28. Share 1995.
29. Orsolini ym. 2006.
30. Share 2008.
31. Karppi 1983.
32. Huemer ym. 2010.
33. Heikkilä ym. 2013.
34. Galuschka ym. 2014.
35. Kielen pienin omaa merkitystä
kantava yksikkö, esimerkiksi sana-
vartalo, pääte ja liite.
36. Lerkkanen 2013.
37. Leimar 1974.
38. Siiskonen & Vuorinen 2004.
39. Mt.
40. Vuorinen ym. 2018.
41. Trageton 2007.

22. Pappila 2016.
23. Ehri & McCormick 1998.
24. Lerkkanen ym. 2010.
25. Lerkkanen ym. 2019.
26. Mt.
27. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
28. OPS 2016 tukimateriaalit.
29. Ks. esim. Lerkkanen, Poikkeus & Ketonen 2012.
30. Stutz ym. 2016.